

A MENTORI TEVÉKENYSÉG SZEREPE A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN – EGY KONDUKTOR -TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN VÉGZETT PILOT-VIZSGÁLAT TANULSÁGAI

THE ROLE OF MENTORING ACTIVITIES IN TEACHER TRAINING – LESSONS FROM A PILOT STUDY CONDUCTED AMONG CONDUCTOR-TEACHER SPECIALIST STUDENTS

Perger Katalin

Összefoglalás

A mentor szerepe egy iskola életében egyértelműen kiemelkedő jelentőségű. Mivel a pályakezdő pedagógus pályán maradását döntően meghatározzák a kezdeti időszak tapasztalatai, nem lényegtelen tehát, hogy milyen színvonalon végezzük ezt a tevékenységet. A gyakorlóiskola a pedagógusképzésben az a terep, ahol a hallgatók a felsőoktatási intézményben elsajátított elméleteket a gyakorlatban megvalósítják. Mind az intézménynek, mind pedig az ott mentori szerepet betöltő tanároknak rendkívül nagy a jelentősége, hiszen a pályakezdő itt találkozik először „élesben” a pedagógus hivatással. E témakörben már megjelent szakirodalmi ismereteket felhasználva majd azokat továbbgondolva feltáró jellegű kutatásomban feltérképeztem a Semmelweis Egyetem Pető András Kar konduktor-tanító specializációs hallgatók külső gyakorlathoz kapcsolódó attitűdjeit, a mentori tevékenységről alkotott véleményüket, a mentor-hallgató közötti kapcsolat a gyakorlat sikerességére gyakorolt hatását, és a pályakezdő pályaszocializációját befolyásoló tényezőket. Megismertem a részükéről megfogalmazott igényeket és a mentortól elvárt segítséget, támogatást.

Kulcsszavak: mentor, pályakezdő pedagógus, pályaszocializáció

Abstract

The role of a mentor in the life of a school is clearly significant. Since the initial experience of a new teacher is a crucial factor in determining whether or not he or she remains in the profession, the quality of the mentoring is not irrelevant. In teacher education, the training school is the place where students put into practice the theories they have learned in higher education. Both the institution and the teachers who mentor them are of great importance, since it is here that a teacher trainee first encounters the teaching profession 'live'. Using the literature already published on this topic and further reflecting on it, I explored the attitudes of the students of the Pető András Faculty of Conductor-Teacher Specialisation at Semmelweis University towards external practice, their opinions on mentoring, the impact of the mentor-student relationship on the success of the practice, and the factors influencing the career socialisation of the students. I identified their needs and the help and support they expected from their mentor.

Keywords: mentor, early career teacher, career socialisation

A nemzetközi és a hazai mentorprogram kidolgozása

Az Európai Unió szakpolitikájának hangsúlyos területe a pályakezdő pedagógusok támogatásának egyre hatékonyabb megvalósítása. A lisszaboni csúcson megfogalmazott stratégia megvalósítására létrehozott munkacsoportok feladata a pedagógusképzés és továbbképzés megújítása (Hunya & Simon, 2013). E stratégiával összhangban az európai gyakorlatban a pedagóguspálya mint kontinuum jelenik meg a pedagógusok folyamatos képzési, továbbképzési formáinak egységes rendszerében. A támogatás a pedagógus-életpálya különböző szakaszaiban – a képzési, a bevezető szakaszban és a folyamatos szakmai képzés időszakában is – kiemelt szerepet kap (Simon, 2013). Az Európai Bizottság irányelvei között szerepel a pályakezdő tanárok rendszeres és megtervezett támogatása. Bár Európa számos országában rendszerszerű támogatás alakult ki, azonban ezek a támogatások több ponton eltérést mutatnak, ezért az Európai Unió szorgalmazta egy központi program létrehozását. Az európai irányelvek és a szakirodalom szerint olyan koherens programot kell létrehozni, melyben a pályakezdő személyes, szakmai és társadalmi támogatást kap. Ennek a rendszernek a szerves része a mentorálás, a szaktanácsadói támogatás, az önértékelés. Ehhez olyan felkészített szakemberekre van szükség, akik megfelelő képességekkel, illetve attitűddel rendelkeznek. Az intézmények támogató légköre és a mentor számára adható órakedvezmény megvalósulása is meghatározó részét képezik a programnak (Hunya & Simon, 2013).

A hazai mentorképzés koncepciójának kidolgozása a nemzetközi mentorképzési programokra épült. Tartalmának kialakításában többféle szemlélet is érvényesült, azonban abban egyetértés született, hogy „a mentor legyen szaktárgyaiban alaposan képzett; tudja szaktárgyait kiváló eredményességgel tanítani; tudja a (fokozatosan tisztázódó) mentori feladatok körét magas szinten teljesíteni, mentori munkájával kapcsolatban is az elhivatottság jellemezze” (Nádasi, 2011, p. 8). Fontos eleme volt a szakmai vitának, hogy a továbbképzés a szakvizsgás képzés szakirányaként valósuljon meg. A TÁMOP 3.1.5. projekt keretében történt a tervezés és a kipróbálás koherens programjának megvalósítása, majd továbblépésként a 2011-ben kidolgozott TÁMOP 4.1.2. keretében kialakult az értékelési rendszer kidolgozása is. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán 2003-tól a pedagógus szakvizsgán belül folyt a képzés, majd 2009-től önálló szakirányú képzésként működik (Nádasi, 2011). Czeto (2010) összefoglalójában, mely öt hazai mentortanár-képzésről ad áttekintést, részletes leírást kapunk a képző intézmények programjáról. Az ELTE, az akkor még főiskolaként működő Eszterházy Károly Főiskola és a Nyíregyházi Főiskola, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem képzési sajátosságai eltérnek, minden intézményben más-más kompetenciák, feladatok válnak hangsúlyossá.

A mentor szerepe és feladatai

A folyamatos szakmai fejlődés tehát egyre nagyobb elvárás az európai és a hazai pedagógusképzésben is. Ez az igény a figyelem középpontjába helyezte a kezdő tanárok támogatásának szükségességét, a fejlődés lehetőségeinek megteremtését. A fejlődéshez elengedhetetlen, hogy a pedagógus ne tekintse befejezettnek saját tanulási folyamatát, és képes legyen az állandó megújulásra, vagyis az élethosszig tartó tanulásra. Mindez igaz nemcsak a pályakezdő, hanem a gyakorló pedagógusra is, sőt az egész képzési rendszerre egyaránt. Ezt a pedagógusképzés - pályakezdés - szakmai továbbfejlődés hármasságát valósíthatja meg, hiszen a pedagóguspályára való felkészülés nem zárul le a képzés befejezésével. A pályakezdés sikere vagy sikertelensége rendkívül nagy hatással van a kezdő pedagógus pályaszocializációjára, mely később kihat a pályán töltött évekre (Szivák et al., 2011). A

tanárképzés bolognai rendszer szerinti átalakításával, a kompetencia-alapú tanárképzés kidolgozásával jelentőssé vált a pedagóguspálya „kezdő szakasza”. A klasszikus mentor kifejezés az eddigi szakvezető, vezetőtanár megnevezést felváltva került vissza az oktatás nyelvezetébe. E segítő szerep fontos területekkel bővült, nevezetesen az egyéni gyakorlat és a gyakornoki szakasz mentorálásával. A szakszerű mentori támogatásra vonatkozó előírások nagyszámú mentorpedagógus képzését tették szükségessé (Kotschy, 2009). „A tanárjelölt szakmai fejlődésének legfontosabb intézményi záloga a mentor, aki folyamatosan támogatja, ösztönzi a hallgatóját. Ez a gyakorlat minden percére igaz ...” (Szivák et al., 2011, p. 34).

A mentor szakmai segítséget ad és egyben pedagógusmintát is közvetít. Ezáltal a gyakorlat során a hallgató megismerkedik a pedagógus munka teljes folyamatával, nemcsak a szaktárgyi tanítással. A mentornak a szakmai, személyes támogatás mellett a tanulás támogatásában is nagy szerepe van. Ezek az elemek természetesen szoros kapcsolatban vannak egymással. Fontos a tanárjelölt és mentor közötti kapcsolat kereteinek tisztázása, a közös szabályok felállítása. A tanulástámogatás az előzetes tudás felmérésén alapszik, melyre a kompetenciafejlesztés egyéni terve épül. A fejlődést a folyamatos szakmai párbeszéd, a reflektív gondolkodás folyamatos fejlesztése és a mentor visszajelzései biztosítják (Szivák et al., 2011). A hatékony tanulástámogatás érdekében minél jobban meg kell értenünk a hallgatók megismerési folyamatait. Kolb (2011) tanulási folyamatra vonatkozó modelljének legújabb (4.0) változatában (mely az eredeti tapasztalati tanulás elméletén alapul) az információ felvétele és feldolgozása egy mindenkire jellemző tanulási ciklust alkot, melyben a konkrét tapasztalat, a megfigyelés és reflexió, az absztrakt fogalmak kialakulása, majd a tevékenységre vonatkozó következtetések levonása ismétlődik. Vizsgálatai alapján az eredetileg négy tanulási típust kilencre bővítette, ezáltal finomítva az egyedi különbségeket. A tapasztalt, oktatási gyakorlattal rendelkező tanár által nyújtott egyéni támogatási forma elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált szakmai fejlődését, illetve az iskolába való beilleszkedését, ezáltal a tanárjelölt képes a diákok tanulási folyamatainak elősegítésére (Hunya & Simon, 2013). A mentornak olyan fejlesztő közeget kell teremtenie, melyben a hibázás lehetősége a tanulási folyamat része. A motiváció szempontjából ezért különösen fontos a mentor problémákhoz való pozitív viszonyulása (Szivák et al., 2011). A mentornak a szakmai munkaközösségbe történő beilleszkedés segítésében is óriási szerepe van. Mivel nemcsak a mentor, hanem maga az intézmény is részese a mentorálásnak, így az egész intézménynek nyitott és támogató környezetet kell biztosítania. Mivel a hallgató és a pályakezdő az intézmény minden tagjától tanul, ezért rendkívül fontos lenne, hogy a kollégák közös felelősségüknek érezzék a segítségnyújtást (Szivák et al., 2011). A mentor feladatát, szerepkörét úgy is megfogalmazhatjuk „...mint kapuórért, aki szerepmóddal, tapasztalt szakember, kritikus barát, segítő, mediátor. A mentor személyén és segítésén keresztül kerül a pályakezdő egy adott szakmai pályára. Eközben a mentor folyamatosan egyensúlyoz a tudásátadás, a saját és a másik kompetenciáinak fejlesztése, a tervezés és értékelés, végül a konstruktív tanácsadás között.” (Di Blasio et al., 2011, p. 192).

A mentor képességei, kompetenciái

Elég-e, ha csak jó tanár valaki? Jó mentor is válik-e belőle? A tanár és a mentor kompetenciaterületei ugyan több ponton fedik egymást, a két feladatkör mégsem ugyanaz. Vannak bizonyos kompetenciák, amelyek a mentorálásban sokkal jobban meg kell, hogy mutatkozzanak, mint a tanításban. A fiatal felnőttekkel való foglalkozás más hozzáállást igényel, mint a gyerekek tanítása. A mentori

tevékenység a hallgató és a pályakezdő pedagógus tudatosan kontrollált, önálló tanulására, fejlődésére épül, amely másfajta értékelést, kapcsolatteremtést kíván, mint amiben a tanároknak gyakorlata van. Ezen kívül meg kell tanulni a fiatal kollégával való beszélgetést, kommunikációt, a minősítő értékelésen túl a példamutatást, a reflexiók megfogalmazását. „Egyfajta kritikus barátnak nevezhetnénk azt a szerepet, amire a mentorálásban szükség van, ami kifejezi, hogy olyan baráti, kollegiális kapcsolatról van szó, amelyben azért a szakmai tapasztalatkülönbség nem vész el, sőt arra épül a kapcsolat (...) a mentor az önálló tanulási folyamat segítője lesz.” (Kotschy, 2011, p. 41).

A mentornak, amellet, hogy a pedagógus-kompetenciáknak kiválóan a birtokában van, számos ismerettel, képességgel, attitűddel, azaz a kompetenciák egy szélesebb körével kell rendelkeznie. A 9 kompetenciaterületen túlmenően (1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás 2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése 3. a tanulás támogatása 4. a gyermeki személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód megvalósítása 5. a tanulói közösségek fejlődésének segítése 6. a pedagógiai értékelés 7. környezeti nevelés, fenntarthatóság képviselője 8. kommunikáció és együttműködés 9. elköteleződés a szakmai fejlődés iránt) ismernie kell a kompetenciafejlesztés elméletét és módszertanát, a pedagógusképzés és továbbképzés rendszerét, követelményeit, az intézmények szervezeti működésének sajátosságait, a felnőttképzés specifikumait, a tanácsadás szakmai követelményeit és etikai elvárásait, a reflektív gondolkodás, a szakmai elemzés fejlesztésének módszereit, a szakterületéhez kapcsolódó szakirodalmi forrásokat, az alternatív pedagógiákat, a legújabb kutatási és fejlesztési eredményeket is. Képes a pedagógusi kompetenciák és kompetenciafejlesztés magas szintű alkalmazására, a gyakornok tanórai és tanórán kívüli tapasztalatszerzésének irányítására, fejlesztő értékelésére, szakmai szocializációjának segítésére, önálló elképzeléseinek támogatására, szakszerű elemzésére, reális értékelésére, a saját szakmai útjának megtalálásában, reflektív gondolkodás fejlesztésére, szakmai kompetenciáit és fejlődését támogatóan értékelni, hatékony szakmai együttműködésre, egyenrangú kommunikációra, konstruktív problémamegoldásra, az adott szakterületen a korszerű, jó gyakorlat bemutatására, támogató, bátorító környezet kialakítására, az önbizalom, az önhatékonyság alakítására, illetve arra, hogy a mentorálást tanulási helyzetnek tekintse, és kihasználja az egymástól való tanulás lehetőségeit. Attitűdje elfogadó, támogató, türelmes, hiteles, felelősséget érez gyakornoka folyamatos szakmai fejlődéséért, igényli és elfogadja gyakornoka visszajelzéseit, fontosnak tartja a folyamatos önreflexiót a saját fejlődése érdekében, folyamatosan képi magát (Kotschy et al., 2016). Nádasi (2011) ezt így összegzi: „... a mentori munkához a pályán lévő tanároknak a következő plusz kompetenciákkal szükséges rendelkezniük: felkészültség tanácsadásra, a fiatal felnőttek pszichológiai sajátosságainak ismerete, a pályakezdés, a pályafejlődés jellemzőinek ismerete, ezekben a folyamatokban a reflektív gondolkodás szerepének elfogadása, tájékozottság a tanári pálya választásának szociológiai hátterét illetően, a tanárképzés jelenlegi rendszerének, tartalmának (szaktárgy, szakmódszertan, pedagógia, pszichológia) ismerete, szakspecifikus és szakfüggetlen tájékozottság minél több területen a korszerű oktatást illetően, elkötelezettség a tanárjelöltekkel való foglalkozás mellett.” (Nádasi, 2011, p. 9) Jáki (2010) szavaival élve „az egészséges megújulási kényszer áthatja a mentorálással többfunkcióssá bővülő tanári munkáját.” (Jáki, 2010, p. 100).

A kezdő és tapasztalt tanár közötti különbségek

A pályakezdő pedagógusok problémái szükségszerűen és természetesen adódnak speciális helyzetükből kifolyólag. Hallgatóként átmeneti helyzetben vannak: a tanulói szerepkörből a tanárba, a képző intézményben megtanult elméleti tudást a gyakorlatban kell alkalmazni. Majd gyakornokként

kikerülve a valós helyzetbe „reality shock”-ként érik a kezdeti nehézségek. Szivák (2003) szakirodalmából ismerhetjük Simon Veenman 1984-ben, illetve Young és Beverly 1992-ben végzett kutatásait, melyben képet kapunk a kezdő és tapasztalt pedagógusok tevékenységében, gondolkodásában fellelhető alapvető különbségekről. A kezdeti szakasz problémái Európában és az USA-ban is azonosak voltak, mely nehézségek a tervezés, az észlelés-információfeldolgozás, az interaktív tevékenység, a döntési folyamatok-kognitív struktúrák, és a tanári attitűd területén mutatkoztak meg leginkább (Szivák, 2003; Kotschy, 2009).

1. táblázat. A kezdő és a tapasztalt tanár közötti különbségek

	Kezdő tanár	Tapasztalt tanár
Tervezés	Rövidtávú célok (napról napra élés) Eltérés az eredeti tervtől problémát jelent Időtervezés nehézségei Előzetes tudás, egyéni képességbeli különbségek figyelmen kívül hagyása	Hosszú távú célok Óraterv rugalmas kezelése Gyors és hatékony tervezés Tanulói és tanári tevékenységek párhuzamos tervezése Előzetes tudás, egyéni képességek figyelembevétele
Észlelés, információfeldolgozása	Több történés egyidejű észlelése probléma Saját magára fókuszál	Képes több történés egyidejű észlelésére Gyors információfeldolgozás
Interaktív tevékenység	A tanulókat kevésbé ismeri Fegyelmezési problémák	Jól ismeri tanítványait Fegyelmezési stratégiákkal rendelkezik
Döntési folyamatok, kognitív struktúrák	Az adott órára koncentrálnak	Folyamatjellegű gondolkodás
Tanári attitűd	Demokratikus, idealisztikus Végletesség (haveri elnézés/túlzott szigor)	Konzervatívabb, tudatosabb Jól működő értékelési mechanizmus

Forrás: Szivák, 2003 és Kotschy, 2009 alapján

A reflektivitás kiemelt szerepe, fejlesztésének lehetőségei

A pedagóguskompetenciák közül kiemelt terület a reflektivitás. A reflektív gondolkodásra vonatkozó elképzelés alapvetően Dewey-től származik, aki rávilágít arra, hogy a felnőtt tanuló fejlődését elsősorban a rendszeres reflexiós gyakorlatok, a szituatív interakciók szolgálják. A felnőttkori tanulás alapvető jellemzője az önszabályozó tanulás, melyben kiemelt jelentősége van a reflektív folyamatoknak, ezért a tanárképzés bevezető szakaszának egyik fontos célja ezen gondolkodás fejlesztése (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017). Az előzetes tapasztalatokon, speciális szakmai képességeken alapuló megalapozott, tudatos elemző tevékenység során a mentor az általa megteremtett fejlesztő közegben egyrészt biztosítja a hibázás lehetőségét annak érdekében, hogy a tévedés és annak értelmezése a tanulási folyamat részévé válhasson, másrészt pozitív megerősítést ad, mely erősíti a hallgató önbizalmát, irányító szerepének kialakulását. Támogatói magatartásával, tanácsaival, javaslataival, kérdéseivel fejleszti a jelölt önelemző gondolkodását. Leginkább a kérdezés az az eszköz,

amely hozzájárul ahhoz, hogy a hallgató képes legyen megvalósítani saját elemzését. Az elemzőképesség, mely a reflektív gondolkodás egyik legfontosabb összetevője, a következő lépésekkel fejleszhető: az oktatási-nevelési dilemma felismerése, meghatározása, elemzése, a megoldási módok felállítása, az optimális megoldás kiválasztása, a következmények átgondolása. A reflektív gondolkodás az évek során spontán is fejlődik, de a képzés során fejleszhető (Szivák, 1999). A fejlesztés célja, hogy megtanítsa a jelöltet az önelemzés technikáira, mely során tudatosan végiggondolja tevékenységét. Ehhez jól alkalmazható módszerek, technikák pl. a reflektív napló, a fogalmi térkép, a támogatott felidézés, a reflektív szövegelemzés. A hallgató önálló tanulásának támogatása a bizalomra, a felelősségre, a partneri viszonyra és arra a tudatos mentori magatartásra épül, amelyben a mentor lépésről lépésre „elengedi” a mentoráltat. Ebben a helyzetben egyre inkább felértékelődik a hallgató saját megoldásainak megerősítése, az önálló elemzés, értékelés és az önértékelés szerepe (Szivák et al., 2011, p. 34). Jól alkalmazható eljárás a kritikus barát módszer. Ebben megjelenik az a partneri viszony, mely kellő teret enged a tanárjelölt önálló fejlődésének (Simon, 2013).

Az eredményes pedagógusképzés a hallgatók aktív tevékenységén alapul, mely során a hallgatók korábbi nézeteik tudatosításával, a gyakorlattal és elméleti ismereteikkel alakítják ki tudásukat és készségeiket (Falus, 2003, p. 75).

A reflektív gondolkodás fejlesztését szolgáló eszközök többféleképpen csoportosíthatók. Szivák (2011) felosztása alapján a mentortanári munkában azonban a leginkább alkalmazható reflektív eljárások a következők: reflektív modellálás, közös kísérletezés, esetmegbeszélés, vita, támogatott felidézés, hangosan gondolkodás, portfólió, reflektív napló-páros napló, reflektív szövegelemzés, metafora-technika, fogalmi térkép – rendezett fa. A reflektív modellálás alkalmával a mentor megmutatja, mintegy modellálja a kívánt viselkedéseket, megoldásokat. A bemutatás megfigyelése során tapasztalatot gyűjthet a pályakezdő a gyakorlatról és a reflektív elemzésről azáltal, hogy az oktató bemutatja a problémás helyzetekben meghozott döntéseit, majd megengedi a hallgatóknak döntésének a felülbírálatát. E módszer – a megfigyelt pedagógus döntéseinek elemzésével – a hagyományos hospitálásnál jobban segíti a reflexió kialakulását. A közös kísérletezés során a mentor és a hallgató, pályakezdő együtt dolgoznak egy feladat megoldásán a tervezéstől az elemzésen át a kipróbálásig, így ezáltal a feldolgozás nézőpontjai gazdagodnak. Az esetmegbeszélés célja, hogy a problémát jelentő helyzetet párban vagy „teamben” lehessen megbeszélni, ezáltal segítséget adva a kreatív megoldáshoz. A vita során a résztvevők között olyan szóbeli kommunikáció, interakció zajlik, melyben vélemények, érvek hangoznak el. A vita differenciáltan kezeli a problémákat, a jelenségek értelmezésére alternatív álláspontokat mutat be. A támogatott felidézés alkalmas egyének, csoportok vélekedéseinek, élményeinek feltárására, ezáltal összefüggések bemutatására. A módszer rokonságot mutat az interjú, a kikérdezés és a mikrotanítás technikájával, ugyanakkor különbözik is attól, mivel a tanári viselkedést, a döntési folyamatokat a tényleges pedagógiai szituáció rögzítésével majd – a visszajátszás lehetőségét kihasználva – az elemzésével célozza feltárni.

A hangosan gondolkodás lényege, hogy a pedagógus a tevékenysége kapcsán felmerülő gondolatokról beszámol, mely által saját gondolkodási stratégiái, és azokat kísérő érzelmei tárulnak fel. Alkalmas tehát a gondolkodás megismerésére és fejlesztésére is, segítve ezáltal a problémák felismerését, az okok és magyarázatok feltérképezését, az új cselekvési módok kifejlesztését. A portfólió egy olyan áttekinthető formában tárolt, sokféle formában megjelenő dokumentumok gyűjteménye, mely bemutatja készítőjének munkáját, fejlődését, eredményeit és készítőjének elemző, értékelő önreflexióját. A reflektív napló-páros napló egy olyan narratív módszer, mely fejleszti a tudatosságot, és lehetőséget teremt szakmai nézőpont felvállalására. A reflektív szövegelemzés közben a szöveg tanulmányozása során a szöveghez kapcsolódó elemző gondolatokat is rögzítjük. Végezhetjük egyénileg, párban és csoportban is. Formáját tekintve is hasonlít a reflektív naplóhoz, mert

a szöveg itt is a bal oldalra kerül, az elemző-értelmező megjegyzések pedig a jobb oldalra. A reflexiók lehetnek kérdések, érvek, ellenérvek, példák, következtetések is. A metafora-technika egy új módszer, mely a kevésbé verbalizálható hitek, ismeretek, meggyőződések rendszerét egy hasonlatokra épülő képalkotással jeleníti meg. Többféle metafora-technika létezik. Közös jellemzőjük, hogy a reflektív gondolkodást a metafora létrehozásával s mások képeinek elemzésével, összehasonlításával fejleszti. A fogalmi térkép-rendezett fa módszer hasonlóan működik. A fogalmakat s azok kapcsolatait grafikusán jelenítik meg. Ez a módszer alkalmas a nehezen megfogalmazható struktúrák és azok elemeinek és kapcsolatainak megformálására.

A kutatás kerete

Mivel a pályakezdő pedagógus pályán maradását döntően határozzák meg a kezdeti időszak tapasztalatai, nem lényegtelen, hogy milyen színvonalon végezzük a mentori tevékenységet. A gyakorlóiskola a pedagógusképzésben az a terep, ahol a hallgatók a felsőoktatási intézményben elsajátított ismereteket a konkrét gyakorlatban alkalmazzák. Mind az intézmény, mind pedig a mentori szerepet betöltő tanárok nevelő-oktató tevékenységének és pedagógiai szemléletmódjának kiemelkedő a szerepe, hiszen a pályakezdő itt találkozik először „élesben” a pedagógus hivatással. A kezdeti tapasztalatok a tanár egész pályafutását döntően meghatározhatják. Nádasi (2010) tanulmányában megfogalmazott tapasztalatok szerint a pályakezdő pedagógusoknak ugyan szükséges a pályán való elinduláshoz a képzett és a fiatal felnőttekkel jól kommunikáló segítőtárs, azonban számos további igény is felmerült a részükről. A közoktatási mentorképzésben résztvevő tanárok és a hallgatók közötti csoportos konzultációk alkalmával számos esetben kiderült, hogy a jelöltek bizonytalanul érzik magukat ebben az átmeneti szerepkörben, mely a tanuló és tanár között helyezkedik el. A megbeszélés témája volt, azon túlmenően, hogy hogyan érzik magukat a tanári szerepkörükben, hogy milyen a kapcsolatuk diákokkal, a vezetőtanárral és hogy milyen mentori megoldásokat tartanának maguknak megfelelőnek. Szükségeik között hangsúlyosan szerepelt, hogy a mentor ne várja el a saját gyakorlatának utánzását, nyújtson segítséget a fegyverkezési problémákban, adjon ötleteket a módszertani kérdésekben, alakítson ki pozitív emberi kapcsolatot a jelölttel, reálisan értékeljen. Sági (2010) empirikus vizsgálatában megfogalmazott hallgatói nézetek szerint a vezetőtanár és a tanárjelölt kapcsolata a gyakorlat folyamán többségében kielégítő, harmonikus volt, szakmailag és emberileg egyaránt. A hallgatók szívesen fogadták a kritikai észrevételeket, mert tisztában voltak vele, hogy azok az ő fejlődésüket szolgálják. Kállai és Szemerszki (2015) elsőéves pedagógus hallgatók körében végzett – pályamotivációjukat, elképzeléseiket, terveiket felmérő – kutatás beszámolójában olvasható, hogy a pedagógusképző intézményekbe járó hallgatók már a tanulmányaik elején igen nagy elköteleződést mutatnak a pedagóguspálya iránt.

A mentori tevékenység hangsúlyos szerepét nemzetközi tanulmányok is kiemelik. Koukounaras-Liagkis, Karavas és Papaioannou (2024) a „Most Significant Change” technika alkalmazásával végzett empirikus kutatásában megvizsgálta, hogyan hat a mentorok által vezetett tanítási gyakorlat a tanárjelöltek pedagóguskompetenciájára és a pszicho-emocionális fejlődésére. A pedagógushallgató narratíváinak elemzésével a pozitív hatás egyértelműen igazolást nyert. A mentori munka említése kapcsán talán kevésbé kap szerepet az emocionális háttér. Relihan és O'Donovan (2024) tanulmányában előtérbe helyezi az érzelmi tényezőket, azokat a személyes-, és interperszonális készségeket, melyek nemcsak a mentorált, de a mentor fejlődését is szolgálják.

Továbbgondolva ezt a kérdéskört arra voltam kíváncsi, vajon a hallgatók hogyan gondolkoznak rólunk, mentorokról: szerintük milyen a jó mentor, milyen kritériumoknak kell megfelelni, valamint milyen támogatást igényelnek a tanítási gyakorlat során.

A viszonylag kis mintán (N=38) végzett pilot vizsgálatom célja, hogy feltérképezzem a 2019/2020 tanév tavaszi félévében a Semmelweis Egyetem Pető András Kar konduktor - tanító specializáción tanuló hallgatók külső gyakorlathoz kapcsolódó attitűdjeit, a mentori tevékenységről alkotott véleményüket. Kíváncsi voltam arra, hogy milyen mértékben határozzák meg az érzelmi tényezők a gyakorlat sikerességét. A mentor-hallgató kapcsolat hogyan befolyásolja a pályakezdő pályaszocializációját? Fontos számomra, hogy megismerjem a részükről megfogalmazott igényeket és azt is, hogy milyen segítséget várnának még a mentortól. A gyakorlaton eltöltött időszak segítése számukra, mennyire tartják fontosnak a mentor szakmai támogatását, valamint azt, hogy az érzelmi tényezők milyen mértékben meghatározóak a hallgatók szempontjából? Egyben kíváncsi voltam arra is, hogy a hallgató családjában lévő pedagógusok mennyire határozzák meg a leendő pedagógus pálya iránti elkötelezettségét?

A kutatás adatgyűjtéséhez önkitöltős, papíralapú kérdőívet használtam, melyet személyesen juttattam el a hallgatókhoz. Bár az online kérdőív igazán korszerűvé és kényelmessé teszi a kitöltést és az adatfeldolgozást, mégis úgy gondoltam, hogy a személyes kapcsolat megfelelő biztosíték lesz a kutatásra felkért résztvevők magas számának eléréséhez. Ez az elképzelésem beigazolódott, hiszen a válaszadók száma majdnem a teljes létszámot lefedi. A kar hallgatói közül a tanítói specializáción tanulók körében gyűjtöttem az adatokat. Az intézmény tanrendjében a külső gyakorlatra a harmad- és negyedévben kerül sor, így a válaszadók e két évfolyam hallgatói közül kerültek ki. A kérdőívet a kutatásban való részvételre felkért személyek közel 80%-a töltötte ki, összesen 38 fő. Mivel az adatközlők száma az érintett hallgatók számához viszonyítva közelít a maximumhoz, annak ellenére, hogy a minta elemszáma igen kis számú, a válaszadók jól képviselik a kar konduktor - tanító hallgatóit. A saját összeállítású kérdőív összesen 30 zárt, illetve nyílt végű kérdést tartalmazott. A legtöbb kérdésnél lehetőséget adtam a saját gondolatok önálló kifejtésére is. Az adatok feldolgozása során leíró statisztikai elemzésben rendszerezetten tártam fel az egyes változókat és matematikai statisztikai elemzésként átlagszámítást végeztem.

2. táblázat. A kezdő és a tapasztalt tanár közötti különbségek

		n
Nem	Nő	36
	Férfi	2
Életkor (év)	20-25	38
	25-30	0
	30 év felett	0
Van-e pedagógus az Ön családjában?	nincs	18
	egyik szülő	12
	mindkettő szülő	3
	nagyszülők	1
	több generáción keresztül is volt	4

A kutatás eredményei

A kérdőív első részében demográfiai kérdések megfogalmazására került sor, melyet a hallgató személyes tapasztalataira vonatkozó kérdéskör követett. Ezen belül egy Likert-skála alapján történő attitűdvizsgálat is megvalósult, a következő szegmensben a támogatás szükségességére vonatkozóan fogalmaztunk meg kérdéseket. A mentor és mentorált között kialakult személyes kapcsolat, az esetleges konfliktushelyzet, illetve annak megoldása képezte az emocionális tényezőkre irányuló kérdések körét, amit a mentor szakmai felkészültségére vonatkozó kérdések követtek. A kérdőív utolsó egysége egy összegző hallgatói értékelést tartalmazott, mely egy önértékelést is magában foglalt. Befejező gondolatként a pályaszocializációra vonatkozóan gyűjtöttem információkat.

3. táblázat. A gyakorlat szükségességére vonatkozó hallgatói válaszok és a mentori munka fontosságára vonatkozó hallgatói válaszok

		n	Átlag (szórás)
Ön szerint szükség van-e külső gyakorlatra a képzése során?	igen, minden esetben	36	
	nincs rá szükség	0	
	a mentor személyétől függ	2	
Értékelje ötfokú skálán, hogy mennyire tartja fontosnak a mentori támogatást?	1 (egyáltalán nem)	0	4,92 (0,27)
	2	0	
	3	0	
	4	3	
	5 (teljes mértékben)	35	

Mivel kutatásom fókuszja a külső tanítási gyakorlaton zajló mentori munka feltárása, ezért kérdésként fogalmaztam meg, hogy a hallgatók szükségét látják-e egyáltalán a külső gyakorlati képzésnek. A válaszadók többsége úgy vélte, hogy külső gyakorlatra minden esetben szükség van, senki sem vélekedett úgy, hogy felesleges. A külső gyakorlatához kapcsolódó mentori tevékenység megítélésére külön is rákérdeztem. A mentori támogatás fontosságára vonatkozó válaszokat ötfokú Likert-skálán kellett megadni (1- egyáltalán nem, 5 - teljes mértékben). Az adatközlők válaszai a következőképpen alakultak: 34 fő teljes mértékben fontosnak tartja a mentori támogatást, hárman ötből négyes fokozatúra értékelték a fontosságát. Senki nem jelölte a válaszlehetőségek között lévő 1-3-ig terjedő tartományt. Ezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a hallgatók rendkívül lényegesnek tartják, hogy a külső gyakorlaton mentor segítse a munkájukat.

A következő kérdéskör a hallgató és a mentor emocionális kapcsolatára irányult. A „Milyen a kapcsolata a mentorral?” illetve az „Amikor a mentorral vagyok, hogyan érzem magam?” kérdésekre a válaszbank segítségével kellett az adatközlőknek jellemezniük a kapcsolatot, érzelmi, hangulati minőségét. E kérdéskör indoka a pedagóguspálya emocionális megélésében keresendő, mivel fontos a pedagógiai praxisban a lelki támogatás jelenléte. További aktualitása az affektív oldal motiváló tényezőjén alapul, hiszen egy támogató kapcsolatban, az együtt töltött időt pozitívan megélő hallgató valószínűsíthetően jobban teljesít, motiváltabb, és ez kihatással lehet pályaszocializációjára is. A válaszadónak először azt kellett eldöntenie, hogy milyen a kettejük személyes kapcsolata, majd a gyakorlat során kialakuló affektív tényezőkre voltam kíváncsi. Az eredményekből megállapítható, hogy a válaszadók fele válaszolta azt, hogy baráti kapcsolatban vannak a mentorral, és az együtt eltöltött idő alatt mindig jól érzik magukat. Ez azt a lényeges gondolatot támasztja alá, hogy az érzelmi biztonság a felnőttek számára is legalább olyan fontos, mint a gyerekeknek. Támogató,

elfogadó légkörben sokkal többre vagyunk képesek, magabiztosan tudunk dolgozni, nő az önbizalmunk. A téma szakirodalmának bemutatásakor említésre került a mentor kompetenciaterületeinek mintázata, amelyek lehetővé teszik a pályakezdők felkészítésében való hatékony szerepvállalást. Ehhez kapcsolódóan kívántam az adatközlők véleményét megismerni: milyen szakmai és emberi kvalitások mentén értékelik támogatójukat? Mely szakmai területek esetében részesültek mélyebb információátadásban?

Elsőként arra voltam kíváncsi, hogy a hallgató mely kiemelt területek megismerését tartja fontosnak a gyakorlat során. Legnagyobb gyakorisággal az elvárások megismerése fontos számukra, majd közel azonos mértékben lényeges az iskola épületének, szervezeti felépítésének megismerése, illetve a kollégákkal kialakult személyes kapcsolat. Említésre méltó adatként jelenik meg az iskola dokumentumaival (7 fő) illetve az adminisztratív dolgozókkal való megismerkedés fontossága (3 fő). A válaszadók nagy számban igazolták vissza, hogy a mentorok fontosnak tartották a hallgatók bevezetését a 21. századi képességek kialakítására leginkább alkalmas modern tanulásszervezési formák, például a kooperatív technika megismertetésbe. A hallgatók négyötöde részt vett differenciálást bemutató tanórán, valamint több, mint fele többször is láthatott modern tanulástechnikai módszert (pl. kooperatív technikát) a mentor által tartott bemutató órákon. A felnőttkori tanulásban szerepet játszó önszabályozó tanulás feltételeként kialakítandó reflektív gondolkodás fejlesztése a mentor feladata is. Bár a tudatosan és folyamatosan jelenlévő önellenőrzés spontán is fejlődik, mégis szükséges az önellenőrzés technikáit tanítani is.

A következő kérdés fókuszában a mentor által alkalmazott reflektív módszerek álltak. Milyen reflektív módszerek segítették a hallgatót? Legtöbben (28 fő) az esetmegbeszélést választották, majd az önreflexiót rögzítették, ezt követte közel azonos mértékben a spontán óraelemzés, és az irányított szempont szerinti óraelemzés. A modellálást, bemutatást a hallgatók negyede választotta. A támogatott óraelemzést csak egy hallgató jelölte. A reflektív napló és a reflexiós levél egyáltalán nem szerepel a válaszok között, mely az alsó tagozaton leginkább használatos technikák jelenlétére utal. Az eredmények ismeretében örömmel mondható, hogy a hallgatók a tanulmányaik során elméletben megismert többféle reflektív technikát a gyakorlatban is megtapasztalhatták.

Vizsgálatom kiterjed a gyakorlat utáni összegző véleményre, mely magában foglalja a hallgatói önértékelést is. A mentor személyes hozzáállásával, szakmai felkészültségével a véleményező döntő többsége teljes mértékben elégedett volt. A mentori támogatás mennyiségéről és minőségéről alkotott vélemények eredményeként elmondható, hogy a külső gyakorlat során a hallgatók minden szükséges támogatást megkaptak tanulmányaik sikeres elvégzéséhez és a pályakezdéshez. A mentor motivációját minden résztvevő megfelelőnek tartotta. Ezen adat leginkább a már kérdésként felvetett kritikai észrevétel minőségével és az ehhez szorosan kapcsolódó affektív tényezők motiváló erejével alkot koherens egységet, mely a támogatói attitűd szükséges jelenléteként fogalmazható meg. Fontosnak tartottam megtudni azt is, hogy a mentorált véleménye a reflexiójuk tükrében hogyan változott az együttműködés során. A válaszadók majdnem felénél pozitív irányú változást tapasztalhatunk. A kérdés többféle megközelítést is lehetővé tesz számunkra, hiszen a pozitív irányú változás nemcsak negatívból pozitívrá fordulást jelenthet, hanem a már meglévő pozitív attitűd további erősödését is jelezheti. Mivel a korábbi kérdésekre született válaszok egyértelműen támogató, hatékony, szinte konfliktusmentes együttműködés mintázatát tárta fel, joggal vélelmezhetjük a pozitív mező tovább erősödését. A megkérdezettek másik felének nem változott a mentorról alkotott véleménye, amely egy előzetes pozitív véleményt is magában foglal. Az összegző értékelés részeként kíváncsi voltam arra, hogy az előzetes elvárásokhoz képest a gyakorlat után milyen területeken fogalmaznak meg plusz elvárásokat a mentori munkával kapcsolatosan a hallgatók. Kutatásom előző pontján, a mentorválasztás mintázatában is a és jelen kérdésre adott válaszokban is kiemelkedően és visszatérően megjelenő elvárás a mentorral történő kommunikáció

iránti igény. Nyílt kérdésként a felkínált válaszlehetőségeken kívül önálló elvárások megfogalmazására is lehetőség nyílt. Ezen lehetőségekkel élők nem vártak semmiben sem többet, mint amennyit megkaptak a mentortól. „Mindent megkaptam.”, „Semmiiben nem vártam többet.” A támogatások iránti többletigényt mértük fel a következő kérdésünkkel: „Milyen területen igényelt volna még több támogatást?” Ezen kérdéskör megválaszolásakor bízam abban, hogy a válaszok segítségünkre lesznek a jövőben a professzionálisabb mentori tevékenység megvalósításához. És valóban, olyan területeken is megfogalmazódtak igények, melyekről azt gondoltuk, hogy a hallgatóknak megfelelő támogatást nyújtottunk. Számomra meglepőek voltak azon válaszok, melyek a tanmenetek, tankönyvek, segédanyagok használatára vonatkoztak. A kutatásban részt vevők egynegyede igényli ezen eszközök alaposabb megismerését. A fegyelmezés tekintetében, a tervezésben és a hallgatókkal szemben támasztott követelmények megismerésében, ezen kívül a tanórán kívüli programok megismerésében is megfogalmazódtak többletigények. Nyílt végű kérdésként lehetőséget biztosítottam további gondolatok kifejtésére is, azonban újabb igények nem merültek fel, a válaszadók kizárólag a megfelelő mértékű támogatásról számoltak be. A válaszok közül néhány: „Minden támogatást megkaptam a sikeres óra megtartásához.” „Nem igényeltem többet.”

Az összegző értékelés részeként a reflektivitás – mint az egyik legfontosabb pedagógus-kompetencia – fejlesztésének jegyében önértékelésre kértem a hallgatókat. A felnőttkori tanulásra jellemző önszabályozó tanulás, mint tudatos, elemző tevékenység első pillanatától kezdve szükséges velejárója pedagógussá válásunknak, ezért megkérdeztem a hallgatókat, mit gondolnak, vajon mindent megtettek-e a sikeres gyakorlat érdekében. Bízva válaszadóink őszinteségében és reflektivitásuk fejlettségében, adekvát választ vártam. A hallgatók közül majdnem mindenki úgy gondolta, hogy valóban megtett mindent a sikeres gyakorlat érdekében, azonban a válaszadók körülbelül egytizede válaszként a „talán” szót jelölte meg. E bizonytalanság háttérében akár a fejlett önreflexiók képesség is állhat, mely által a hallgató számára a saját erőfeszítéseiről reális kép rajzolódhat ki.

A szakirodalmi alapvetések feltárásakor már jeleztem, és a saját praxistapasztalataim is azt mutatják, a kezdő pedagógusok pályaszocializációjában kiemelt szerep hárul a mentorra, vezetőtanóra. Személyük, szakmai és emberi kvalitásaik nagymértékben meghatározzák a kezdő pedagógus szakmai jövőképét, akár pályán maradásának hosszát is. Ezen okok miatt fogalmaztam meg az alábbi kérdésköröket. A pályaszocializációról alkotott véleményeket a gyakorlat után, majd a pedagógusképzés iránti elkötelezettségét vizsgáltam. Az adatközlők többségénél pozitív irányba erősödött a pedagóguspályával kapcsolatos attitűdje, bár olyan hallgató is volt, akinél ez nem változott. Itt is feltételezhető, hogy a már meglévő – és a korábbi válaszok alapján felszínre került – pozitív szemlélet erősödése állhat a háttérben.

4. táblázat. A hallgatók pedagóguspályáról alkotott véleménye

		n
Változott-e a pedagóguspályáról (konduktorpályáról) alkotott véleménye a külső gyakorlat után?	igen, negatív irányban	0
	nem változott	10
	igen, pozitív irányban	26
	(üresen hagyta)	2

Rákérdeztem arra is, hogy a külső gyakorlat után ismét a pedagóguspályát választaná-e. Itt megjelentek árnyaltabb válaszok is: döntően igennel válaszoltak, voltak bizonytalanok, de csupán 1 fő döntött a pálya elhagyása mellett. Az elbizonytalanodás mögött állhat az a tény is, hogy nem a számukra megszokott oktatási környezetben (egy szegregált, alapvetően cerebral paresissal – a központi idegrendszer sérüléséből adódó mozgássérüléssel – élő gyermekek képzését vállaló

intézményben), hanem egy integrált oktatási intézményben kell a gyakorlatot teljesíteniük. Ezen véleményemet a szakmai munka keretében megfogalmazott hallgatói gondolatokra alapozom. Kutatásom első részében, a demográfiai adatgyűjtés során már feltártam a hallgatók körében előforduló pedagógus-rokonság arányát (1. táblázat). Az adatok alapján elmondható, hogy a hallgatók elköteleződése a pálya iránt tehát független a családban található pedagógusoktól.

A professzionalizáció immanens részét képezi a kutatásom előző szegmenseiben is releváns tényezőként megjelenő reflexióra, önreflexióra való képesség. Ennek jegyében utolsóként fogalmaztam meg azon nyílt kérdést, melyben a külső gyakorlattal kapcsolatban felmerült bármilyen gondolataikat fogalmazhatták meg a hallgatók. E lehetőséggel élők közül többségében pozitív véleményt alkottak a külső gyakorlatról, módszertani fejlődésük szempontjából hasznosnak tartották azt: „Módszertanilag rengeteget fejlődtem a külső gyakorlat által.” A folyamatos külső gyakorlat rendkívül hasznos a konduktorképzésben is.” Pozitív visszacsatolásként is értelmezhető az a válasz, melyben a hallgató szerint „Több időre lenne szükségünk a külső tanítási gyakorlaton.” Azonban építő kritikaként megfogalmazásra került az a gondolat is, miszerint hasznosabb lett volna más gyógypedagógiai iskola kijelölése. Két hallgatói vélekedés: „Remek volt a külső gyakorlat normál iskolában, de úgy érzem, gyógypedagógiai intézményekben is kellene hasonló gyakorlatot végeznünk, hogy megismerkedjünk a szakmánkban megjelenő egyéb, a gyógypedagógiához tartozó kórképekkel.” „A külső gyakorlat helye nem volt megfelelően kiválasztva a belső gyakorlati követelmények figyelembe vételével. Nem többségi általános iskolában kellett volna ennek folynia.”

Ennek a gondolatnak az ellenkezője is megfogalmazódott: „Lehet, hogy első helyen a tanítóképzőt jelöltem volna.” „A külső gyakorlat hatására fogalmazódott meg bennem, hogy többségi iskolában szeretnék tanító lenni.”

A kutatás összegzése

Bár jelen kutatásom alapján a pedagógus hallgatók mentorképzésről alkotott véleményéről általános megállapítások nem tehetők, azonban a pilot vizsgálat eredményeképpen árnyaltabb kép körvonalazódott a Semmelweis Egyetem Pető András Kar konduktor-tanító specializáció szakos harmad- és negyedéves hallgatóinak külső gyakorlathoz kapcsolódó tapasztalatairól, a mentori tevékenységről alkotott véleményeiről, valamint a hallgatók által megfogalmazott igényekről. A válaszok alapján feltártam azokat a területeket, melyekről úgy gondoltam, hogy a gyakorlat során a hallgatók számára a legfontosabbak lehetnek. Kismintás pilotkutatásom fókuszába helyeztem a mentor tevékenységéhez kapcsolódó kompetenciaterületeket, a szakmai és emberi kvalitásokat, a gyakorlat során a mentor és hallgató között kialakuló érzelmi tényezőket, az esetlegesen felmerülő konfliktushelyzetek megoldásait, a két fél közötti kommunikáció szükségességét és a pályaszocializációt befolyásoló tényezőket. A kutatás eredményeként megállapítható az az összefüggés, mely szerint a mentor támogatói attitűdje, bátorító és segítő szándékú kritikai észrevételei és megfelelő motivációja segítik a hallgatók gyakorlaton eltöltött idejének pozitív megélését. Szakirodalmi alapvetés az a tény, hogy a mentornak olyan fejlesztő közeget kell teremtenie, ahol a hibázás lehetősége a tanulási folyamat részeként értelmezendő, ezért fontos, hogy hogyan viszonyul a problémákhoz. A mentor szakmai munkáját értékelő válaszok egyértelműen a felkészült, tapasztalt, hivatásukat magas szakmai színvonalon végző, a differenciálásban, modern tanulástechnikai módszerekben jártas, reális értékelést nyújtó támogatókról számolnak be. A kutatás hangsúlyos részét képezte a pedagógus-kompetenciák közül kiemelt jelentőségű reflexivitás. A reflexióra, önreflexióra való képesség fejlesztésére vonatkozó kérdések mintázatában fény derült arra is, hogy a mentor által bemutatott, főként az alsó

tagozaton használatos – az önszabályozó tanulás kialakításához szükséges – reflektív technikák a hallgatók körében már ismertek. E kérdéskör jegyében önértékelésre is kértem a hallgatókat. A mentorválasztás mintájában és a többletelvárások iránti hallgatói vélemények megfogalmazásában kiemelkedően és visszatérő elemként jelent meg a mentorral történő több kommunikációs lehetőség, mely a hallgatók minőségi felkészülés iránti igényét sugallja.

Összességében kijelenthető, hogy a hallgató pályaszocializációját tekintve kiemelkedő jelentőségű a mentori támogatás, valamint a gyakorlaton eltöltött idő alapvetően hozzájárul a pedagógus-kompetenciák kialakulásához. Az érzelmi tényezők motiváló hatása, az affektív oldal meghatározó jellege szintén hangsúlyosnak tekinthető. Kutatásom másik fontos megállapítása szerint a pedagógusok jelenléte a családban nem befolyásolja a hallgatók pálya iránti elkötelezettségét, tehát a vizsgált konduktor-tanító hallgatók pályaszocializációjának szempontjából a pedagógus családtag irrelevantns tényezőnek bizonyult.

Hivatkozott források

- Czető, K. (2010). Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár-képzésekről. In M. M. Nádas (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere és próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése II.* kötet (pp. 45–72). ELTE Eötvös Kiadó.
- Di Blasio, B., Paku, Á., & Marton, M. (2011). A mentor, mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(11–12), 183–193.
- Falus, I. (2003). A pedagógus. In I. Falus (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hunya, M., & Simon, G. (2013). *A gyakoronokok támogatása.* Szakirodalmi összefoglaló 1–25. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf.
- Jáki, G. (2010). Tanárjelöltek és pályakezdő tanárok mentorálása az iskola világában. In M. Nádas (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere és próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése II.* kötet (pp. 73–105). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kállai, G., & Szemerszki, M. (2015). Pedagógushallgatók a képzés elején. *Educatio*, 24(1), 123–128. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=106
- Káplár-Kodácsy, K., & Dorner, H. (2017). Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka, mint felnőttkori tanulásszervezési forma. *Neveléstudomány*, 5(3), 31–49. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.3>
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2011). *The Kolb Learning Style Inventory - Version 4.0.* Experience Based Learning Systems, Inc.
- Kotschy, B. (2009). Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 18(3), 371–378.
- Kotschy, B. (2011). Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beátával. In E. Szegedi (Ed.), *Alma a fán: Fókuszban a tanulás támogatása* (pp. 40–46.) https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_-_fokuszban_a_tanulas_tamogata_2014.pdf
- Kotschy, B., Sallai, É., & Szőke-Milinte, E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása,* Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakoronokok mentorainak. Oktatási Hivatal.
- Koukounaras-Liagkis, M., Karavas, E., & Papaioannou, M. (2024), "Using the “most significant change” technique to evaluate the teaching competence and psycho-emotional development

- of prospective teachers during the teaching practicum", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(3), 295–312. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2023-0037>
- Nádasi, M. (2010). Tanárjelöltek, pályakezdekők, vezetőtanárok a tanárrá válás kritikus szakaszairól. Tapasztalatok bemutatása In M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere és próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* II. kötet (pp. 105–113). ELTE Eötvös Kiadó.
- Nádasi, M. (2011). A mentorképzés tartalmáról. In M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* III. kötet (pp. 7–16). ELTE Eötvös Kiadó.
- Relihan, M.C., & O'Donovan, R. (2024). "Putting the cart behind the horse: conceptualising the "emotionality" of mentoring in initial teacher education", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(4), 511–526. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0070>
- Sági, M. (2010). Tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteinek alakulása a tanítási gyakorlat folyamán. Empirikus vizsgálat. In M. M. Nádasi (Ed.) *A mentorfelkészítés rendszere és próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* II. kötet (pp. 115–140). ELTE Eötvös Kiadó.
- Simon, G. (2013). *A gyakorlókort támogató rendszer koncepciója* Elméleti alapvetés OFI TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása 19. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_gyak_tamrendszer_koncepcio_130708.pdf
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3–13.
- Szivák, J. (2003). A kezdő pedagógus. In I. Falus (Ed.), *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szivák, J. (2011). A reflektív gondolkodás fejlesztése. In M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* III. kötet (pp. 126–136). ELTE Eötvös Kiadó.
- Szivák, J., Lénárd, S., & Rapos, N. (2011). Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – módszertani ajánlás. In M. M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* III. kötet (pp. 17–37). ELTE Eötvös Kiadó.

Szerző

Perger Katalin

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6407-8789>

Semmelweis Egyetem Pető András Kar Humántudományi Intézet

E-mail cím: perger.katalin1@semmelweis.hu

